

Un abordaje teórico necesario para pensar la Educación Sexual Integral en las Ciencias Sociales

Beatriz Argiroffo

¿Qué habría ocurrido si Shakespeare hubiera tenido una hermana maravillosamente dotada? se pregunta Virginia Woolf en *Una habitación propia* (1929). En ese tiempo, sostiene, a una mujer le habría sido imposible escribir las obras de Shakespeare. La autora sugiere un juego de imaginación para fundamentar su aseveración. Sin dudas Shakespeare fue a la escuela, donde aprendió latín, gramática y lógica. Quizás debió casarse precozmente a causa de un hijo, razón por la cual abandonó su pueblo natal y se dirigió a Londres a probar suerte. *“Sentía, según parece, inclinación hacia el teatro; empezó cuidando caballos en la entrada de los artistas. Encontró muy pronto trabajo en el teatro, tuvo éxito como actor, y vivió en el centro del universo, haciendo amistad con todo el mundo, practicando su arte en las tablas, ejercitando su ingenio en las calles y hallando incluso acceso al palacio de la reina”* (1929:36).

Su hipotética hermana, con idéntico espíritu de aventura e ingenio, no habría ido a la escuela. Cuando hubiera podido leer un libro, probablemente de su hermano, los padres le habrían indicado que zurciera las medias o cocinara. *“Quizá garabateaba unas cuantas páginas a escondidas en un altillo lleno de manzanas, pero tenía buen cuidado de esconderlas o quemarlas”* (1929:36).

A causa del interés de sus padres en casarla con el hijo de un comerciante de lanas contra su voluntad, habría huido a Londres una noche, con 16 años, equipada con un paquete con escasas pertenencias. Como, al igual que su hermano, tenía inclinación por el teatro, se habría dirigido a la entrada de los artistas. Habría reci-

bido la burla de los hombres: las mujeres no podían ser actrices, oficio tocante con la prostitución. Tampoco habría podido cenar en una taberna, ni caminar por las calles a la noche. *“Sin embargo, ardía en ella el genio del arte, un genio ávido de alimentarse con abundancia del espectáculo de la vida de los hombres y las mujeres y del estudio de su modo de ser”*. Finalmente se habría encontrado encinta del actor-director, y se habría quitado la vida una noche de invierno.

El relato de Woolf nos invita a reflexionar sobre la particular experiencia de las mujeres. El mismo espíritu de aventura, el mismo ingenio, no solo no alcanzaron para un resultado similar, sino que, por algún motivo, sus posibilidades y recorridos fueron francamente diferentes. ¿A qué se debe esta diferencia? A la diferencia sexual, pero sobre todo, a lo que la cultura atribuye a los individuos a partir de su sexo biológico, es decir, al género.

En palabras de E. Faur: *“El género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social (...) influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad. En suma, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redunda en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar, laboral, comunitaria y política. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y varones”* (2008:23).

¿Cuántas veces la categoría de género resulta una variable explicativa en la enseñanza de la historia en la escuela? El planteo de Virginia Woolf es original y sorprende en realidad porque estamos habituados/as a la falta de preguntas sobre la opacidad de la existencia femenina, sobre la diferencia sexual como herramienta de análisis de las sociedades, motivo de conflictos, debates y disputas por el poder. La invisibilidad de las mujeres en la historia no obedece a la naturaleza femenina sino a las categorías que utilizamos

para el análisis de las sociedades. Rastreadremos brevemente la presencia/ausencia de las mujeres en la historiografía.

La historia surge como ciencia al calor del positivismo. Los hechos historizables debían ser “objetivos”, narrados sin interpretaciones subjetivas, respaldados por fuentes escritas, referidos al quehacer político, militar o diplomático, dejando afuera el análisis y la interpretación en la construcción del conocimiento científico. Es decir, la historia registraba en su campo lo propio del quehacer masculino, los hechos de la vida pública, acontecimientos políticos, todo aquello referido al poder de los varones que lo detentaban. Quedaban afuera las mujeres pero también los trabajadores, los sectores subalternos, los varones que no estaban en posición hegemónica. Los protagonistas de la historia eran individuos varones, los grandes hombres. En este paradigma las mujeres aparecían en los relatos en tanto detentaban un lugar de poder homologable al masculino o como madres, esposas, hijas de esos grandes hombres. Estas excepciones no hacen más que poner de relieve la ausencia de las mujeres en la historia.

A partir de las primeras décadas del siglo XX, con la escuela de Annales en Francia y los aportes de otras ciencias sociales, la historia es protagonista de un cambio en cuanto a su objeto de estudio y métodos. Temas como la economía, las mentalidades, la vida privada, la cultura aparecen en el horizonte de los historiadores. Surgen en esta historiografía otros sujetos como protagonistas de la historia y nuevos criterios para definir fuentes, derivados de los aportes de la economía, la sociología y la antropología. Si bien la diferencia sexual no fue tomada en cuenta y las mujeres siguieron siendo invisibles, la historia problema, la formulación de hipótesis, los aspectos colectivos y sociales como objeto de estudio, la tradición oral, son elementos de esta nueva historiografía que darán lugar, con posterioridad, a una historia en la cual las mujeres tendrán voz propia.

Pero no fue sino hasta la década del 70 que las mujeres aparecen en escena, cuando la lucha de los movimientos sociales empieza a tener impacto en el ámbito académico. Fue la categoría

de género la herramienta fundamental que permitió incorporar la diferencia sexual como categoría de análisis. A partir de ello se fueron superando esencialismos biologicistas lo que permitió pensar en la heterogeneidad de la experiencia de las mujeres lejos de la idea de que la historia de las mujeres era la historia de víctimas de dominación, abriendo así el camino para analizar las causas de esa dominación. Nos referimos en concreto a la relación entre sexo y poder, es decir, a la diferencia sexual en relación con aspectos económicos, sociales, políticos y culturales. El género se refiere a un conjunto de relaciones y procesos, es una clave de interpretación social. No alcanza con describir la experiencia de las mujeres, sino que es menester articularlas con un orden social determinado. El género es una categoría relacional.

En 1985, la historiadora Joan Scott publicó un artículo titulado *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. La teorización de Scott resulta imprescindible al momento de plantear la incorporación del género en la historia como una categoría de análisis.

Su definición de género tiene dos partes y varias subpartes interrelacionadas pero analíticamente distintas: *“el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”* (2008:65).

La primer parte comprende cuatro elementos interrelacionados:

En primer lugar *“símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, múltiples (y a menudo contradictorias) —Eva y María, por ejemplo, como símbolos de la mujer en la tradición cristiana occidental—, pero también mitos de luz y oscuridad, de purificación y contaminación, inocencia y corrupción. Para los historiadores, las preguntas interesantes son cuáles son las representaciones simbólicas que se evocan, cómo y en qué contextos”* (2008:66).

El segundo elemento estaría constituido por *“conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, en un intento de limitar y contener sus posibilidades metafóricas. Esos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas,*

científicas, legales y políticas, que afirman categórica y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino. De hecho, esas declaraciones normativas dependen del rechazo o represión de posibilidades alternativas y, a veces, tienen lugar disputas abiertas sobre las mismas (debería constituir una preocupación para los historiadores el conocimiento del momento y circunstancias en que tienen lugar). Sin embargo, la posición que emerge como predominante es expuesta como la única posible. La historia subsiguiente se escribe como si esas posiciones normativas fueran producto del consenso social más bien que del conflicto (...). La intención de la nueva investigación histórica es romper la noción de fijeza, descubrir la naturaleza del debate o represión que conduce a la aparición de una permanencia intemporal en la representación binaria del género" (2008:66).

El tercer aspecto de las relaciones de género se refiere a que los análisis expresados en el segundo elemento *"debe incluir nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales"* (2008:66). Cuestiona que el uso del género se limite al estudio de sistemas de parentesco sino que es necesario incluir la categoría de género al análisis del mercado de trabajo, la educación, la política.

El cuarto aspecto del género se refiere a la identidad subjetiva. Al respecto Scott advierte que, si bien acuerda con *"la formulación de la antropóloga Gayle Rubin de que el psicoanálisis ofrece una importante teoría sobre la reproducción del género, una descripción de la 'transformación de la sexualidad biológica de los individuos en proceso de culturización'"* (2008:67), y reconoce la utilidad de la teoría de Lacan para pensar la construcción de la identidad de género, la pretensión de universalidad del psicoanálisis la lleva a concluir que los historiadores deben trabajar de un modo más histórico. En este caso la tarea de los historiadores sería *"investigar las formas en que se construyen esencialmente las identidades genéricas y relacionar sus hallazgos con una serie de actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales, históricamente específicas"* (2008:67).

Estos cuatro elementos de la primer parte de esta definición no operan independientemente unos de otros, aunque esto no significa que operen simultáneamente ni que uno sea reflejo del otro.

La segunda proposición de la definición de Scott se refiere a que el género es el *"campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder"* (2008:68). Esto no significa que sea el único, sino que *"parece haber sido una forma persistente y recurrente de facilitar la significación del poder en las tradiciones occidental, judeo-cristiana e islámica"* (2008:68). El género estructura toda la vida social, ya que la distribución de poder en relación al control y acceso a recursos materiales y simbólicos están estrechamente relacionados con la diferencia sexual.

Otra conceptualización pertinente para pensar en cómo opera la diferencia sexual en la historia es el concepto de sexo/género de Gayle Rubin.

La autora sostiene que *"...un sistema de sexo/género es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas"* (1986:97). Este sistema de sexo/género da cuenta de las profundas diferencias entre la experiencia social de varones y mujeres y de las asimetrías entre ellas. *"El sexo es el sexo, pero lo que califica como sexo también es determinado y obtenido culturalmente"* (1986:102).

En virtud del sistema de sexo/género, en nuestra cultura se instituyen significaciones sociales a partir de las cuales se sitúa la objetividad, la razón, lo abstracto, lo universal, lo activo, la teoría, la cultura, el conocimiento, lo exterior, lo oficial, lo público, la ley, la inteligencia, la mente y la producción como rasgos masculinos; y la subjetividad, el sentimiento, lo emocional, lo pasivo, la práctica, lo particular, el cuerpo, lo concreto, la astucia, la intuición, lo interior, el cuidado, la reproducción y la naturaleza del lado femenino (Maffía, 1996). Estos rasgos aparecen como opuestos, complementarios, excluyentes, antagónicos y jerarquizados en detrimento de lo femenino, y de acuerdo con este modelo se lleva a cabo una socialización diferente entre varones y mujeres. De este modo se construyen distintas representaciones culturales a partir del hecho biológico, que redundando en diferencias en los

discursos y en las prácticas sociales de varones y mujeres y las expectativas respecto al deber ser de unos y otras.

¿Qué pasa en la escuela?

A pesar de la renovación historiográfica de la que Argentina no se ha mantenido al margen, en los manuales escolares la historia política goza aún de buena salud. Estos artefactos culturales, que en parte son determinantes en la práctica docente, recogen las prescripciones curriculares en tanto mandato del estado y las mismas son poco permeables a las modificaciones del conocimiento social que hemos descripto precedentemente. Sigue sobrevolando las aulas el paradigma contemporáneo a la organización del sistema educativo en Argentina. La historia política, los “grandes hombres”, las efemérides tienen un peso tal que desequilibra la posibilidad de abordar la historia priorizando la explicación y la comprensión. Si bien a partir de los ‘90 los manuales empezaron a incorporar otros temas y enfoques que exceden la obra de gobierno de tal o cual presidente para el caso de la historia argentina, tímidamente se asoman otros protagonistas de la historia. Trabajadores, aborígenes, tropas, inmigrantes, colectivos asexuados que nos esperan agazapados en cada página. Las clases sociales aparecen como homogéneas, invisibilizando las problemáticas específicas de varones y mujeres así como los conflictos y debates que esto trajo al interior de cada una, generalizadas en un universo común masculino. El uso del masculino genérico entorpece aún más la comprensión de la complejidad de los procesos históricos en clave de género.

Las mujeres como sujetos de la historia, en el caso de que aparezcan, lo hacen en recuadros separados, en paralelo con la historia oficial androcéntrica. En algunos casos podemos encontrar la biografía de quien se destacó excepcionalmente en la vida pública. En otros casos por fuera de lo público, relacionadas a la vida cotidiana, al espacio doméstico, ahistóricamente ligadas a procesos de la biología, sin conexión con el poder político típicamente masculino. Frecuentemente son hermanas, hijas, esposas, madres

de varones hegemónicos. Reforzando el binarismo sexual, la laboriosa madre de Sarmiento, la callada y obediente hija de San Martín, siguen presentes en textos y actos escolares, con la carga normativa y prescriptiva que ello implica.

Mucho más ausente aún se encuentra la categoría de género como clave de interpretación. Capítulo tras capítulo los manuales nos hablan de una historia donde el conflicto parece acotarse a cuestiones diplomáticas o bélicas y la voluntad de las clases dirigentes parece ser el motor privilegiado de la historia.

La periodización de los nuevos manuales, salvo excepciones, no difiere de los precedentes. La historia política, así como los procesos económicos, son los hitos para su delimitación, tomando el progreso como eje vertebrador. La periodización tiene sexo, y está en relación a los momentos significativos para el colectivo de varones, o, mejor dicho, de algunos varones, como la ley Sáenz Peña, o la Revolución Francesa. Incluir en la historia a las mujeres implica poner en cuestión la periodización a la que estamos habituados/as, preguntarnos si tal o cual suceso representa o no un cambio en la experiencia de las mujeres, si afecta positiva o adversamente al sexo femenino. (Kelly-Gadol, 1977) Es tarea de la escuela tener en cuenta tensiones, conflictos y debates que, a partir de la diferencia sexual, se presentan en determinadas coyunturas de cambio.

En el siglo XVIII, llamado Siglo de las Luces, cuando la educación adquiere relevancia como factor de desarrollo de los pueblos y en Francia aparece el concepto de escuela pública, Rousseau, en el Libro V de su obra *Emilio o de la educación*, fundamenta la exclusión de las mujeres, recomienda una educación orientada a la subordinación al varón, limitándolas al ámbito de lo privado en virtud de su rol “complementario”. La mujer está hecha para agradar al hombre, para estar sometida, educarlos, cuidarlos. Más explicativa que la noción de progreso resultaría la de conflicto.

Sostiene Kelly-Gadol al respecto que “*Para las mujeres el progreso en Atenas significó concubinato y confinamiento de las ciudadanas en el*

gineceo. En la Europa del Renacimiento significó la domesticación de la esposa burguesa y el aumento de la persecución de brujas en todas las clases sociales. Por último, la Revolución [Francesa] excluyó expresamente a las mujeres de la libertad, igualdad y fraternidad" (1992).

Tal vez una periodización no androcéntrica y que permita cuestionar la ilusoria idea de progreso pondría como hito al Código Civil Napoleónico de 1804, que colocó a la mujer casada en una situación jurídica de inferioridad respecto del varón, y que hizo escuela en la codificación de los nacientes estados latinoamericanos. En un sentido celebratorio, el año 1889 en que Cecilia Griegson se convertía en la primer graduada universitaria en Argentina podría ser una marca en la línea de tiempo.

En el plano de las efemérides, incluso aceptando el criterio corriente de revalorizar figuras y progresos en clave positivista, ¿por qué no incorporar fechas que visibilicen los avances en la soberanía de las mujeres? Podría ser feriado el 22 de marzo, fecha de nacimiento de Julieta Lanteri, incansable luchadora por los derechos políticos de las mujeres en Argentina quien, en un acto de desobediencia, votó el 26 de noviembre de 1911 en elecciones legislativas municipales en la ciudad de Buenos Aires, aprovechando que el voto no estaba explícitamente prohibido para las mujeres. Esto la transformó en la primera mujer en votar en toda Sudamérica. Tal vez merecería un lugar destacado en la cartelera escolar cada 13 de marzo, fecha del fallo de la Corte Suprema de Justicia que, en 2012, estableció que el aborto no es punible en caso de violación, independientemente de la condición de la mujer, y que no es necesaria autorización judicial para practicarlo.

Amparo Moreno Sardá, en *El arquetipo viril protagonista de la historia* (1987), analiza dos conceptos relevantes para comprender las características de la historia que se enseña en la escuela: sexismo y androcentrismo. El sexismo se define como el mecanicismo por el cual se concede privilegio a un sexo en detrimento de otro. En el caso de la cultura patriarcal, el sexo privilegiado es el masculino. Androcentrismo es privilegiar el punto de vista masculino, es tomar lo masculino como paradigma de lo huma-

no. Pero no de lo masculino en general, sino con un modelo de masculinidad relacionado con el ejercicio del poder hegemónico. El sexismo es un rasgo de la cultura, y el androcentrismo alude a un criterio de validez de la ciencia, al enfoque con el que se construye el conocimiento, un criterio para interpretar, analizar e investigar, un enfoque del pensamiento científico. Afirmo la autora que la diferencia sexual impregna no sólo las prácticas de la vida social, sino el plano de lo simbólico, jerarquizando la diferencia en detrimento de lo femenino y de lo masculino no hegemónico (1987). Podríamos agregar que la heteronormatividad (ver glosario) completa estos rasgos de la historia que enseña la escuela, como hemos reseñado hasta aquí.

¿Cómo sería, entonces, una historia no androcéntrica?

Para integrar a las mujeres a la historia no alcanza con multiplicar las biografías de mujeres destacadas. Esto nos llevaría a la permanencia de la idea de que los sujetos de la historia son personajes individuales. No obstante la biografía puede ser un recurso pertinente si la consideramos en el contexto histórico, articulándola con procesos sociales. Tampoco se resuelve con escribir una historia exclusivamente de mujeres para compensar siglos de ausencia, ni de desentrañar en qué contribuyeron las mujeres a la historia de los varones. (Nash, 1984; Bianchi, 1992)

En el camino de desechar todo sesgo positivista deberíamos también abandonar la idea de progreso en la historia. Dice Scott: *"Si las significaciones de género y poder se construyen la una a la otra, ¿cómo cambian las cosas? En sentido general, la respuesta es que el cambio puede iniciarse en muchos lugares. Las conmociones políticas masivas, que empujan al caos órdenes viejos y traen otros nuevos, pueden revisar los términos (y también la organización) del género en busca de nuevas formas de legitimación. Pero pueden no hacerlo; los viejos conceptos de género han servido también para dar validez a los regímenes nuevos. Crisis demográficas, ocasionadas por escasez de alimentos, plagas o guerras, pueden haber cuestionado las visiones normativas del matrimonio heterosexual (como sucedió en ciertos círculos de algunos*

países en, la década de los veinte), pero también han engendrado políticas pronatalistas que insisten en la importancia exclusiva de las funciones maternal y reproductora de las mujeres. Los modelos cambiantes del empleo pueden llevar a alterar las estrategias matrimoniales y a diferentes posibilidades para la construcción de la subjetividad, pero también pueden ser experimentados como nuevos campos de actividad para hijas y esposas solícitas" (2008:73). Es imperioso, entonces, atender a las contradicciones, continuidades, rupturas y conflictos más que pensar ingenuamente en la espontánea superación de la construcción de poder en clave de diferencia sexual.

Si bien las mujeres comparten el hecho de haber sido omitidas de la historia, esto no significa que formen parte de un colectivo homogéneo. Incluir las mujeres y el género nos pone frente a la necesidad de contemplar la heterogeneidad de la experiencia femenina también en torno a la clase, la etnia, la orientación sexual o la identidad de género.

Hacer historia incluyendo la categoría de género implica, asimismo, repensar las fuentes, abrirle la puerta a la subjetividad, a lo simbólico, a la diferencia sexual como un campo a partir del cual se articula el poder. A partir de esto se vuelven significativas algunas huellas del pasado consideradas irrelevantes. Correspondencia, autobiografías, diarios íntimos nos permiten acceder no a lo que se ha dicho de las mujeres sino a lo que las mujeres han dicho de sí mismas, a los acuerdos y resistencias en relación al modelo hegemónico androcéntrico. La dificultad que se presenta en estos casos es que las mujeres han dejado pocas huellas directas a causa de su tardía alfabetización y porque muchos de sus rastros han sido destruidos por las mismas mujeres que los producían. No es casual que Virginia Woolf escribiera que la supuesta hermana de Shakespeare escondía o quemaba sus escritos.

Interrogar lo que fue escrito para las mujeres, como libros de cocina, novelas, libros de pedagogía, suplementos de periódicos, revistas femeninas es relevante para indagar qué se produce en cada momento y contexto como prescriptivo y normativo hacia las mujeres.

La historia oral es otro recurso privilegiado al momento de construir nuevas fuentes históricas para el abordaje que proponemos. Apelar a la memoria permite recordar lo silenciado, hacer presente la experiencia cotidiana, doméstica, familiar de las mujeres, recuperar los relatos como documentos. La memoria es una construcción que está en estrecha relación con procesos sociales y personales, en interjuego entre lo subjetivo y lo social, entre el pasado y el presente, entre las memorias individuales y lo colectivo. Elizabet Jelin dice al respecto que: *“Las memorias son simultáneamente individuales y sociales, ya que en la medida en que las palabras y la comunidad de discurso son colectivas, la experiencia también lo es. Las vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y éstos son siempre colectivos”* (2002:84). La autora plantea un debate presente en las ciencias sociales entre historia y memoria. Aparece una oposición con respecto a la verosimilitud de la memoria, en relación a la concepción positivista de la historia como verdadera y objetiva. La utilización de la memoria como fuente permite incorporar el pasado reciente, e incluso el presente al análisis histórico, y rescata, precisamente, los datos de la historia que los documentos tradicionales no reflejan.

Los recuerdos de las mujeres y sus relatos son distintos de los de los varones (Leydesdorff, 1999). La transmisión de la cultura se lleva a cabo a través de relatos, pero también de normas, valores, sentimientos, maneras de organizar la vida cotidiana, y en esto la experiencia femenina difiere de la masculina. A partir de los sistemas de sexo/género se produce una socialización diferente entre mujeres y varones. De este modo se construyen diferencias en los discursos y en las prácticas sociales de varones y mujeres, se desarrollan habilidades, sensibilidades, percepciones, apreciaciones, modos de expresarse, de relacionarse y de actuar diferentes. La experiencia de ser mujer consiste en una serie de hábitos que resultan de la interacción entre los conceptos, signos y símbolos del mundo cultural externo, por una parte, y las distintas tomas de posición que cada una va adoptando internamente, por la otra.

Tomar la memoria de las mujeres como fuente implica revisar lo que es considerado históricamente importante y lo trivial y permite reconstruir la dimensión de la vida privada, visibilizar la experiencia femenina, valorizar la subjetividad como un modo de construir conocimiento y rescatar lo particular, lo emocional, lo íntimo, lo cotidiano.

Alejandra Massolo sostiene al respecto que la escritura y la palabra hablada han pertenecido tradicionalmente a varones y mujeres respectivamente, sobre todo en los países del tercer mundo. El sistema sexo/género lleva a que las mujeres hablen más de las relaciones con otros, de los vínculos. De ahí que la historia de vida y el testimonio sean el camino metodológico para acceder a la experiencia de las mujeres. Advierte no sólo sobre las particularidades de la memoria en las mujeres, sino también sobre sus particulares olvidos. La desvalorización de la experiencia femenina y la identidad definida en función de los otros produce auto-olvidos (1998).

Asimismo, la relectura crítica de las fuentes tradicionales haciendo otras preguntas, rastreando lo dicho y lo omitido, resulta de particular provecho para el trabajo crítico en el aula. En esta dirección, la literatura y la música no pueden estar ausentes en la tarea.

Al tener en cuenta el aspecto relacional que está implícito en la categoría de género vemos que incluir la experiencia femenina en la historia nos permite hablar de La Historia, y no de la historia de las mujeres. El desafío no consiste en escribir la historia de las mujeres, sino en volver a escribir la historia, en escribir una nueva historia. Seguir aceptando acríticamente que las mujeres no somos parte del pasado, y que la diferencia sexual no es una clave de interpretación del poder es consentir que no somos parte del presente, es dejarnos fuera del tiempo.

¿Cuáles son los cambios en el marco normativo?

En los últimos años, como producto de las luchas de movimientos sociales, han sido sancionadas leyes que prescriben y hacen imprescindible el tratamiento de temas relacionados con la

sexualidad integral en el ámbito educativo. La ley 26150, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006), la ley 26485 de Protección integral para prevenir sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009), la ley 26618 que modifica el Código Civil permitiendo el matrimonio igualitario (2010) y la ley 26743 de Identidad de género (2012) nos presentan un panorama nuevo e ineludible en las prácticas escolares, no sólo en lo referente al currículum explícito sino, y sobre todo, al currículum oculto.

En el mismo sentido, la ley 26206 de Educación Nacional expresa la necesidad de asegurar condiciones de igualdad educativa sin discriminación de género, incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural, que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional.

Nos referiremos en especial a la Ley 26150, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). En ella se establece que es responsabilidad del estado garantizar el derecho de niños, niñas y jóvenes a recibir educación sexual integral en todo el sistema educativo nacional, en establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

El concepto de sexualidad sostenido por esta ley excede la genitalidad y la reproducción, ya que contempla aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Su abordaje debe abarcar mediaciones socio-históricas y culturales y no limitar el tema a cuestiones de la biología.

Los Lineamientos Curriculares de la ESI, de octubre de 2008, acordados en el Consejo Federal de Educación, establecen que la ESI debe ser tomada como contenido transversal en forma continua, sistemática e interdisciplinaria en los niveles inicial y primario. En el

nivel secundario plantea que puede ser una asignatura específica o bien, ser tomado transversalmente como en los casos antes citados.

La ESI tiene cinco ejes para su abordaje: respetar la diversidad sexual, reconocer la perspectiva de género, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos, cuidar el cuerpo y la salud.

En relación a reconocer la perspectiva de género, aparecen como contenidos explícitos los mandatos sociales en torno a la masculinidad y a la femeneidad, los estereotipos y representaciones de género, las diversas y desiguales expectativas y valoraciones respecto de varones y mujeres y cómo inciden estos en el ejercicio de nuestros derechos. Estos contenidos tienen por objetivo desnaturalizar y visibilizar las diferencias de género para promover transformaciones en pos de propender a la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres.

En cuanto al respeto por la diversidad sexual, la ESI propone superar la idea de “tolerar” para valorar positivamente las diferencias en relación a orientación sexual e identidad de género.

La ley contempla trabajar estos ejes como contenidos conceptuales pero también como elementos que influyan en la superación de inequidades en las interacciones institucionales y establece la inexcusable necesidad de tomar desde la escuela un rol activo en este sentido.

En los lineamientos curriculares podemos encontrar los contenidos que deben desarrollarse en los niveles inicial, primario y secundario por áreas. Nos detendremos en los que nos concierne como docentes de ciencias sociales de escuelas secundarias.

Algunos de los contenidos en Ciencias Sociales de Nivel Secundario son:

❖ La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social, particularmente aquellas re-

lacionadas con la sexualidad y las relaciones problemáticas que puedan derivarse de las diferencias entre varones y mujeres.

❖ La comprensión de los cambios en las configuraciones familiares a lo largo de la historia, los roles tradicionales para mujeres y varones y sus transformaciones fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, a nivel mundial y en Argentina.

❖ El conocimiento de diferentes formas de división del trabajo y de la propiedad, así como de las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres en su participación en estos procesos sociales.

❖ La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de distintas formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados.

❖ El conocimiento de los principales cambios en la estructura y funciones de las familias en la Argentina, atendiendo especialmente a las diversas tendencias en la composición y los roles familiares, las tradiciones y cambios en el lugar de las mujeres, hombres y niños/as en las familias, en vinculación con los cambios en el contexto socioeconómico.

❖ La comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva en la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión, particularmen-

te aquellas ideas que originan discriminación y exclusión a partir de la identidad sexual.

¿Cuál es entonces la tarea?

Puede y debe ser tarea de la escuela, respondiendo a los lineamientos curriculares de la ESI, contribuir a un cambio cultural donde las nuevas leyes mencionadas redunden en un cambio en la vida, formar a las/os futuros/as ciudadanos/as en una cultura no sexista, patriarcal ni androcéntrica, superar estereotipos de género y abolir la discriminación por orientación sexual o identidad de género.

Estamos convencidas de que el rol de los/as docentes no debe ser el de reproductores/as y aplicadores/as de currículos diseñados por tecnócratas, sino que tenemos, siguiendo a Giroux, un rol de intelectuales y debemos asumir activamente como tarea política la responsabilidad sobre qué, cómo y para qué enseñamos. La escuela como institución está inserta en una trama de significantes sociales, en la cual se reproducen relaciones de dominación social de acuerdo a criterios de clase, etnia y género. La escuela no se limita a transmitir conocimientos y valores objetivos, sino que es un espacio de disputa sobre qué debe ser legitimado y enseñado. Es por esto que el trabajo pedagógico no es neutral (1997).

Debemos ser conscientes de que la escuela es un ámbito de socialización y a la vez de disciplinamiento sobre los cuerpos, en la cual se transmiten ideas y prácticas, estereotipos de género, distintas expectativas ya se trate de alumnos o alumnas, ideas de “normalidad”, silencios que invisibilizan y deslegitiman a las mujeres y a la disidencia sexual como parte de la sociedad. También debemos hacer consciente nuestro marco conceptual, porque los contenidos escolares son parte de los contenidos culturales de la sociedad en la que la escuela está inserta. Debemos tomar el desafío y el riesgo de desnaturalizar lo aprendido, de correr el horizonte de lo posible.

Al igual que la hermana de Shakespeare, difícilmente las docentes dejemos registro escrito de nuestras clases. Este libro reúne entonces los esfuerzos dispersos de un grupo de profesoras de distintos niveles. Es una herramienta pensada para nutrir nuestra práctica docente, dotándola de categorías de análisis ineludibles que nos permitan ampliar el marco explicativo. Pero también es una invitación a seguir produciendo material didáctico que enriquezca la enseñanza de las ciencias sociales y la comprensión de las sociedades presentes.